

La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec Teaching the Recognition of Religious Diversity in France and Québec La aceptación de la diversidad religiosa en la enseñanza escolar en Francia y en Quebec

Micheline Milot et Mireille Estivalèzes

Volume 36, numéro 1, printemps 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et
internationales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/018091ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/018091ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Milot, M. & Estivalèzes, M. (2008). La prise en compte de la diversité religieuse
dans l'enseignement scolaire en France et au Québec. *Éducation et
francophonie*, 36(1), 86–102. <https://doi.org/10.7202/018091ar>

Résumé de l'article

Le Québec et la France ont adopté des conceptions normatives différentes des rapports entre religion et école. En témoigne tout particulièrement la question de l'enseignement des religions qui a été à l'ordre du jour simultanément dans les deux sociétés. La France, marquée par la laïcité scolaire depuis plus d'un siècle, se montre plus craintive à l'égard d'une formation spécifique sur les religions dans le cursus scolaire. Le Québec a laïcisé son système scolaire un siècle plus tard, mais a défini la laïcité comme compatible avec une discipline consacrée à l'éthique et à la compréhension des visions du monde, religieuses et séculières. Les modèles français et québécois d'enseignement de la religion, bien qu'empruntant parfois des termes similaires, comme la tolérance et le dialogue, génèrent des effets différents quant à la prise en compte du pluralisme religieux dans l'espace scolaire. La France tend à privilégier une conception de l'école comme sanctuaire coupé des influences de la société civile, alors que le Québec entend porter à la connaissance critique de l'élève ce qui se vit en dehors de l'école en matière de religion. Néanmoins, de part et d'autre de l'Atlantique, la religion représente encore une possible pierre d'achoppement dans les consensus à propos de la laïcité de l'école.

La prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement scolaire en France et au Québec

Micheline MILOT

Professeure, Département de sociologie, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Mireille ESTIVALÈZES

Chercheure, Groupe Sociétés, Religions, Laïcités, EPHE-CNRS, Paris, France

RÉSUMÉ

Le Québec et la France ont adopté des conceptions normatives différentes des rapports entre religion et école. En témoigne tout particulièrement la question de l'enseignement des religions qui a été à l'ordre du jour simultanément dans les deux sociétés. La France, marquée par la laïcité scolaire depuis plus d'un siècle, se montre plus craintive à l'égard d'une formation spécifique sur les religions dans le cursus scolaire. Le Québec a laïcisé son système scolaire un siècle plus tard, mais a défini la laïcité comme compatible avec une discipline consacrée à l'éthique et à la compréhension des visions du monde, religieuses et séculières. Les modèles français et québécois d'enseignement de la religion, bien qu'empruntant parfois des termes similaires, comme la tolérance et le dialogue, génèrent des effets différents quant à la prise en compte du pluralisme religieux dans l'espace scolaire. La France tend à privilégier une conception de l'école comme sanctuaire coupé des influences de la

société civile, alors que le Québec entend porter à la connaissance critique de l'élève ce qui se vit en dehors de l'école en matière de religion. Néanmoins, de part et d'autre de l'Atlantique, la religion représente encore une possible pierre d'achoppement dans les consensus à propos de la laïcité de l'école.

ABSTRACT

Teaching the Recognition of Religious Diversity in France and Québec

Micheline MILOT,
University of Québec in Montreal, Quebec, Canada
Mireille ESTIVALÈZES,
Groupe Sociétés, Religions, Laïcités, EPHE-CNRS, Paris, France

Québec and France adopted different normative concepts of the relationships between religion and school, particularly with regards to the question of teaching religions, which was on the agenda in both societies simultaneously. France, marked by its scholastic secularism for over a century, is more fearful about incorporating education on religions into the school curriculum. Québec secularized its school system a century later, but defined secularism as compatible with teaching ethics and the understanding of the world's religious and secular visions. Although they sometimes use similar terms, such as tolerance and dialogue, the French and Québec models of teaching religion generate different effects when it comes to religious pluralism in the school arena. France tends to favour the concept of the school as a sanctuary, cut off from the influences of civil society, while Québec wants to increase students' critical knowledge about what goes on outside the school in terms of religion. Nevertheless, on both sides of the Atlantic, religion is still a possible obstacle to any consensus on school secularism.

RESUMEN

La aceptación de la diversidad religiosa en la enseñanza escolar en Francia y en Quebec

Micheline MILOT
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá
Mireille ESTIVALÈZES
Grupo Sociedades, Religiones, Laicidades, EPHE-CNRS, Paris, Francia

Quebec y Francia han adoptado dos concepciones normativas diferentes de las relaciones entre la religión y la escuela. Lo atestigua muy particularmente la cuestión de la enseñanza de las religiones que ha estado a la orden del día simultáneamente

en esas dos sociedades. Francia, marcada por la laicidad escolar desde hace más de un siglo, desconfía de la formación específica sobre las religiones en los programas escolares. En Quebec, el sistema escolar se laicizó un siglo más tarde, pero se ha definido la laicidad como compatible con una disciplina consagrada a la ética y a la comprensión de las visiones del mundo, tanto religiosas como seculares. Los modelos francés y quebequense de enseñanza de la religión, aunque a veces comparten términos similares como la tolerancia y el diálogo, generan efectos diferentes en lo que concierne la aceptación del pluralismo religioso en el espacio escolar. Francia tiende a privilegiar una concepción de la escuela como santuario alejado de las influencias de la sociedad civil, mientras que Quebec apoya el conocimiento crítico de lo que el alumno vive fuera de la escuela en materia de religión. Sin embargo, en ambas partes, la religión todavía representa un escollo latente en el consenso sobre la laicidad de la escuela.

Introduction

Le Québec et la France ont vu éclore, presque simultanément, débats, rapports d'étude et avis publics au sujet de la prise en compte des phénomènes religieux dans le cadre de l'enseignement scolaire. En effet, en France, du rapport Joutard (1989) à celui de la Commission Stasi (2004) en passant par le rapport de Debray (2002) et, au Québec, du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) à l'avis du Comité sur les affaires religieuses (2004) en passant par le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), la compréhension par les jeunes de la réalité pluri religieuse de nos sociétés est un objectif éducatif à l'ordre du jour. Les contextes politique et éducatif québécois et français semblent a priori tellement différents que toute comparaison peut paraître un exercice futile. La laïcité de l'école française remonte à la fin du XIX^e siècle, alors que celle de l'école québécoise ne sera acquise qu'un siècle plus tard, les confessions catholique et protestante détenant jusque-là un pouvoir légal sur le système scolaire. La France et le Québec ont adopté, en matière de prise en compte de la diversité religieuse dans la socialisation scolaire, des modèles normatifs historiquement à l'opposé l'un de l'autre.

Toutefois la comparaison des arguments invoqués en faveur d'un enseignement sur les religions et de ses effets escomptés nous révèle des préoccupations communes relatives à l'adaptation des programmes à la réalité du pluralisme et à la formation des citoyens. Les termes du débat ne sont certes pas toujours les mêmes puisque le cadre juridique de chaque société détermine en grande partie ceux-ci, mais on constate certaines convergences autour de la problématique du vivre-ensemble. Cependant, les solutions retenues divergent et engagent des conceptions différentes des rapports entre appartenance religieuse et éducation citoyenne. Ainsi, les efforts pour adapter le curriculum aux exigences suscitées par la pluralité

religieuse croissante de nos sociétés respectives ont soulevé les émotions et réveillé certaines craintes relatives aux effets, réels ou imputés, de la religion de l'« autre » sur les valeurs civiques communes et sur la laïcité.

La laïcisation commence à l'école en France, elle se termine par l'école au Québec

Afin de mieux situer les argumentaires sous-jacents à la prise en compte de la diversité religieuse dans l'enseignement, il convient de rappeler l'arrière-fond historique de chaque contexte national qui détermine encore en bonne partie les choix éducatifs.

Le projet républicain de l'école française

En France, les projets de laïcisation de l'école s'ancrent dans la philosophie politique des Lumières et dans la Révolution française en établissant des liens entre les idées de République et de démocratie d'une part et celles d'instruction et d'enseignement d'autre part.

La troisième République reprend cet héritage en généralisant l'enseignement primaire, qu'une première loi du 16 juin 1881 rend gratuit. Une seconde, du 28 mars 1882, rend l'instruction obligatoire pour les enfants âgés de six à douze ans, qu'elle soit donnée dans les écoles publiques, libres, ou dans les familles. Sans employer explicitement le terme, elle laïcise de fait les programmes en supprimant l'instruction religieuse pour la remplacer par l'instruction morale et civique et en mettant fin au contrôle des ministres du culte, qui avaient depuis la loi Falloux de 1850 un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques.

Il s'agit d'une part de garantir la liberté de conscience des enfants auxquels on ne doit pas imposer un enseignement catéchétique et d'autre part « d'affranchir l'instituteur de son rôle de répétiteur de l'instruction religieuse » (Baubérot, 1997, p. 59). En d'autres termes, on voit ici se manifester une volonté de s'émanciper de la tutelle de l'Église catholique dans un domaine où elle exerçait jusqu'alors une très forte influence. Cela se traduit également par le projet de séparer la morale de la religion en substituant une instruction morale et civique à une instruction religieuse.

Institution de la République, l'école doit éduquer ensemble tous les enfants afin de développer en eux la conscience d'une identité nationale et l'amour de la patrie, l'appartenance citoyenne transcendant les différences. Ainsi, l'utilisation des patois est éradiquée au profit du seul usage du français. Dans ce modèle, les particularismes individuels, par exemple religieux ou socio-culturels, doivent être laissés à la porte de l'école, celle-ci ayant pour finalité de permettre l'accès au savoir universel par la raison.

L'article 2 de la loi de 1882 prévoit que « [l]es écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, outre le dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ».

Jusqu'à aujourd'hui, un jour laissé libre, le jeudi, puis à partir de 1972¹, le mercredi, rythme le temps scolaire. Enfin, avec la loi Goblet du 30 octobre 1886, « l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque » dans les écoles publiques. La loi de 1882 laïcise également les locaux scolaires puisque, outre le fait que l'instruction religieuse ne peut plus y être donnée, tout signe religieux comme crucifix, image ou statue, doit en être retiré.

Si la laïcité de l'école a pu, dans les premiers temps, être vécue sur un mode conflictuel par des représentants ou des membres de l'Église catholique, elle est depuis lors acceptée par tous, reconnue comme une valeur partagée garantissant la liberté, y compris par l'ensemble des religions. Pour autant, l'Église catholique n'a pas renoncé à veiller à la pérennité de son action catéchétique garantie par la loi. Ainsi, dans les années 1980, des enseignants et des parents ont souhaité remettre en cause le principe centenaire de la journée réservée pour l'instruction religieuse en milieu de semaine afin de bénéficier de la semaine scolaire continue calquée sur le rythme professionnel de grand nombre d'actifs. Dans ce cas, la catéchèse était donc renvoyée au samedi. Un décret ministériel en 1985 autorisait cet aménagement et il appartenait aux inspecteurs d'académie d'y procéder s'ils le jugeaient nécessaire. Mais l'évêque d'Angoulême et l'archevêque de Poitiers, avec le soutien de l'épiscopat français, déjà inquiets devant la forte baisse de fréquentation de la catéchèse, ont alors procédé en 1987 à des recours contentieux à l'encontre des décisions de transfert de cette activité au samedi en s'appuyant sur la loi de 1882 réaménagée en 1972.

« Les responsables catholiques revendiquaient ainsi pour la catéchèse, au nom des engagements pris par le législateur républicain, la sauvegarde d'une plage de temps spécifique, de bonne réceptivité éducative, distincte du temps scolaire mais également des activités de loisirs culturelles ou associatives » (Messner, Prélôt et Woehrling (dir.), 2003, 1144). Les tribunaux administratifs et le Conseil d'État leur ont donné raison en considérant que l'aménagement du temps scolaire ne peut remettre en cause la coupure du mercredi.

L'école reste donc encore un terrain sensible, elle a longtemps cristallisé le « conflit des deux France », entre ceux qui voulaient que le catholicisme constitue le cœur de l'identité nationale française et que l'Église catholique joue un rôle structurant dans l'encadrement des individus, et ceux qui privilégiaient l'héritage des principes de 1789 et l'État comme interlocuteur principal des individus.

L'école reste donc encore un terrain sensible, elle a longtemps cristallisé le « conflit des deux France », entre ceux qui voulaient que le catholicisme constitue le cœur de l'identité nationale française et que l'Église catholique joue un rôle structurant dans l'encadrement des individus, et ceux qui privilégiaient l'héritage des principes de 1789 et l'État comme interlocuteur principal des individus.

1. Arrêté du 12 mai 1972 avec mise en application en septembre 1972. Le changement de jour traduit un souci de rééquilibrer la semaine avec l'abandon progressif du samedi après-midi travaillé.

La laïcisation tardive de l'école québécoise

Au Québec, à l'inverse de la France, l'histoire de la socialisation scolaire est marquée par la confessionnalité depuis la colonie française. À la suite de la Conquête anglaise de 1759, les enfants seront divisés dans leur cheminement scolaire selon leur appartenance religieuse (catholiques et protestants). Au moment de la confédération canadienne de 1867, l'éducation devenait de juridiction provinciale selon les principes de répartition des juridictions entre le Parlement fédéral et ceux des provinces. Les protestants qui se trouvaient minoritaires dans la province de Québec ont demandé d'avoir pleine juridiction administrative sur leurs écoles. Les catholiques de l'Ontario firent alors de même. Comme solution, on inséra dans la constitution un article (no 93) qui protégeait les administrations scolaires des catholiques et des protestants dans les régions où ils se trouvaient *minoritaires*². Pendant plus d'un siècle, l'éducation publique au Québec a joué un rôle important dans la reproduction des marqueurs linguistiques, religieux et culturels : les écoles publiques étaient soit catholiques et fréquentées par les petits canadiens-français catholiques, soit protestantes, où se retrouvaient tous les élèves «non-catholiques».

L'État québécois parvient à assumer la pleine responsabilité de l'éducation à partir de 1964³. Les Églises conservent toutefois leur statut de partenaires privilégiés de l'État et se trouvent représentées dans ces hautes instances étatiques nouvellement créées. Les commissions scolaires (ensembles administratifs regroupant les écoles de diverses régions), le statut des écoles publiques et les enseignements religieux demeurent alors soit catholiques soit protestants. Certes, un processus de sécularisation interne au système scolaire évidait graduellement la confessionnalité de son contenu, surtout dans la région montréalaise où se présente la plus grande diversité culturelle et religieuse. Il reste que, légalement et symboliquement, l'organisation scolaire confessionnelle ne reflétait pas les diverses politiques adoptées au Québec depuis les années soixante-dix, qui sont toutes axées sur une forte volonté de définir une société ouverte au pluralisme et respectueuse des droits fondamentaux formulés dans la Charte des droits et libertés de la personne (adoptée en 1975).

Au milieu des années 1990, les débats larvés depuis trois décennies sur le caractère confessionnel de l'école prennent de la vigueur à la faveur de commissions d'études instiguées par le gouvernement pour effectuer de larges consultations publiques et formuler à l'État des recommandations⁴. On assiste alors à une laïcisation accélérée du système scolaire, d'abord des structures scolaires (2000) puis des cours d'enseignement religieux catholique et protestant remplacés par un cours d'éthique et de culture religieuse obligatoire pour tous les élèves et destiné à entrer en vigueur dans les écoles primaires et secondaires en septembre 2008.

Au milieu des années 1990, les débats larvés depuis trois décennies sur le caractère confessionnel de l'école prennent de la vigueur. On assiste alors à une laïcisation accélérée du système scolaire.

2. La protection constitutionnelle s'étendait aussi aux écoles primaires des villes de Montréal et de Québec.

3. Par la *Loi créant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation* (bill 60).

4. La Commission des États généraux sur l'éducation recommande, en 1995, de « déverrouiller » la confessionnalité scolaire. Puis un Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), mandaté par le gouvernement, a recommandé de laïciser le système scolaire public et de remplacer les enseignements religieux confessionnels par un cours d'éthique et de culture religieuse; le rapport de cette commission a précédé l'une des plus importantes commissions parlementaires de l'histoire politique. Ce seul fait est déjà l'indice que la religion s'inscrit comme un enjeu d'éthique publique.

L'émergence, au Québec et en France, d'une préoccupation d'introduire dans le curriculum une connaissance des religions constitue un révélateur de la manière dont la pluralité religieuse est prise en compte dans la formation des futurs citoyens. À cet égard, les paradigmes éducatifs dominants à l'intérieur de chacun des contextes divergent sensiblement et les arguments qui servent de légitimation aux recommandations adressées au gouvernement reposent sur des modèles normatifs de nature différente.

Des argumentaires différents

La préoccupation française face à l'inculture religieuse des jeunes

Le premier argument pour légitimer l'enseignement du fait religieux en France a été celui de l'inculture religieuse des jeunes concernant un patrimoine marqué principalement par le christianisme : architecture, peinture, littérature, musique, structuration du temps avec le calendrier et les fêtes. On part ici du constat, dans les années 1980, par différents acteurs du système éducatif, du manque de culture religieuse des élèves leur rendant incompréhensible une large partie de leur héritage littéraire, historique ou artistique. Comment, en littérature, comprendre Rabelais, Pascal, Racine, Molière, Hugo, Voltaire, Baudelaire sans référents religieux ? Comment, en histoire, étudier les civilisations sans connaître les principes des grandes religions qui ont participé à leur histoire ? Est-il possible de comprendre la peinture, l'architecture ou la musique sacrée sans aucune connaissance religieuse ? Évidemment, cette notion de patrimoine reste délicate à utiliser, car elle risque de se réduire au seul héritage chrétien, voire catholique, à l'exclusion d'autres religions et au risque d'un repli identitaire.

À la fin des années 1980, le ministre de l'Éducation nationale confie à l'historien Philippe Joutard une mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Cette mission n'a pas pour vocation première de traiter de l'enseignement du fait religieux, mais le rapport, remis en septembre 1989, souligne néanmoins la nécessité de remédier à l'inculture religieuse constatée en accordant une place plus importante à l'histoire des religions dans les cours d'histoire et géographie et de littérature, en montrant « l'importance du fait religieux dans l'histoire, sa permanence dans le monde contemporain [...] ». Il insiste également sur le rôle du fait religieux dans la vie culturelle et la civilisation du quotidien, à travers le calendrier, les grandes étapes de la vie, les fêtes, la famille, les prénoms, l'architecture⁵.

Cette proposition va connaître un large écho et c'est la partie de ce rapport consacrée à l'histoire des religions qui va être la plus médiatisée, alors qu'il suggérait de développer aussi l'histoire des arts et l'histoire des sciences et des techniques.

5. La recommandation n° 15 ainsi que le rapport du groupe de travail sur l'histoire des religions sont publiés dans *Éducation et Pédagogies* n° 7, « Laïcité, le sens d'un idéal », septembre 1990, sous le titre « Enseigner l'histoire des religions », p. 81-87. On peut signaler que le thème « Laïcité et diversité spirituelle » recommandé par Joutard pour le lycée n'a jamais été mis en œuvre.

Au moment de la remise de ce rapport, à l'automne 1989, éclate la première « affaire des foulards » qui déclenche une polémique et oppose deux visions de l'école, l'une se référant à un espace « sanctuarisé », protégé des influences de la société civile, dévolu au seul apprentissage du savoir et où toute identité particulière, notamment religieuse, doit être laissée de côté; l'autre prenant davantage en compte le pluralisme religieux tel qu'il s'exprime dans la société et voulant laisser possible l'expression d'une certaine liberté religieuse pour les élèves. La question échappe vite au seul monde scolaire pour déclencher des réactions d'intellectuels⁶ et de politiques, et devenir aussi une question juridique (Avis du Conseil d'État en novembre 1989); sa médiatisation est immédiate et passionnelle. De locale, l'affaire se transforme très vite en un problème national aux enjeux stratégiques touchant à la laïcité et à l'intégration de l'islam en France, singulièrement à l'école de la République, alors que le problème est loin d'être massif. Elle a pour effet de rendre l'État très prudent sur la question, devenue des plus délicates, du traitement des religions à l'école, du fait d'une confusion entre le religieux comme objet de connaissance et le religieux comme expérience personnelle des élèves.

C'est dans une seconde étape de la réflexion en France que l'inculture religieuse dépasse le strict cadre patrimonial. Aux lendemains des événements du 11 septembre 2001, le ministre de l'Éducation nationale décide de confier en décembre 2001 au philosophe Régis Debray une mission sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, l'appelant à faire un état des lieux et à formuler des propositions.

Dans son rapport remis en mars 2002, Debray reprend le constat de l'inculture religieuse déjà observée et celui de la crise de la culture classique et des humanités, mais souligne qu'au-delà de l'approche patrimoniale, il est nécessaire d'apporter aux élèves des éléments de compréhension du monde contemporain, par exemple des événements du 11 septembre. Il analyse les résistances, tant du côté laïque avec la crainte du retour plus ou moins déguisé des religieux, que du côté ecclésiastique, avec celle du relativisme et aussi la difficulté de séparer l'approche intellectuelle de l'approche croyante. Il insiste alors sur la différence entre le religieux comme « objet de culture (entrant dans le cahier des charges de l'instruction publique qui a pour obligation d'examiner l'apport des différentes religions à l'institution symbolique de l'humanité) et le religieux comme objet de culte (exigeant un volontariat personnel, dans le cadre d'associations privées) »⁷. Il considère également que « Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre) »⁸. Sa conclusion est qu'il est nécessaire de mieux préparer intellectuellement et professionnellement les professeurs des disciplines concernées,

6. Ainsi, le *Nouvel Observateur* publie une lettre de cinq intellectuels de gauche, « Profs, ne capitulons pas », qui lancent un appel contre le port du foulard et pour une laïcité de combat qui doit refuser tout signe religieux à l'école, car cela entraînerait sa destruction et donc celle de la République, *Nouvel Observateur* du 2-8 novembre 1989 : texte signé par Elisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Elisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler.

7. Régis Debray, *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris : Odile Jacob / SCEREN, 2002, p. 28.

8. *Ibid.*, p. 43.

c'est-à-dire principalement ceux d'histoire, de lettres, de philosophie et de langues. Il recommande la création d'un module, pour les enseignants en formation initiale, sur « Philosophie de la laïcité et enseignement du fait religieux », suggère aussi d'améliorer la formation continue des enseignants et de créer un Institut européen des sciences des religions susceptible de rapprocher le monde de la recherche et celui de l'enseignement.

La volonté d'ouverture au pluralisme religieux au Québec

Durant la même période au Québec, la réflexion sur la religion à l'école n'a pas comme assise l'inculture des jeunes, mais plutôt la nécessité d'ajuster l'enseignement religieux à l'évolution de la société, sécularisée et plurielle sur le plan religieux et celle de respecter l'égalité des citoyens, croyants et incroyants, dans l'esprit de la Charte des droits et libertés de la personne. Les droits séculaires accordés aux seules confessions catholique et protestante sont perçus comme profondément discriminatoires. Si l'égalité formelle pouvait être atteinte par la généralisation de ces droits scolaires à toutes les confessions religieuses et les groupes de pensée, cette solution est vite apparue empiriquement irréalisable. Non seulement participait-elle d'une conception communautariste de l'école, conception majoritairement rejetée par les acteurs sociaux impliqués dans les débats, mais elle maintenait une division des élèves basée sur les préférences religieuses ou philosophiques de leur famille. La volonté d'ouverture au pluralisme a été, au contraire, formulée selon une logique d'inclusion à la fois physique (fréquentation des écoles publiques par tous) et éducative (enseignement sur les cultures religieuses). Dans cette veine, des organismes-conseils du gouvernement ont publié une série d'avis et de recommandations, tous convergents : entre autres, le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999), le Conseil des relations interculturelles (2004), la Commission des droits et libertés de la personne du Québec (1999), le Comité sur les affaires religieuses (2004).

La pièce majeure de ce profond changement de paradigme est certainement le rapport *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise* du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école (1999). Ses recommandations de laïcisation reposent sur la pleine reconnaissance des droits fondamentaux de la personne (égalité, liberté de conscience et de religion) et sur l'adaptation de l'école aux mutations sociales profondes qui traversent l'ensemble de la société, notamment la sécularisation et le pluralisme. Ce rapport n'a pas proposé d'évacuer la religion du cursus scolaire ; il a recommandé de remplacer les enseignements confessionnels par un cours de culture religieuse. Un tel cours est compatible avec la neutralité nécessaire de l'État et répond à la mission de socialisation de l'école. À cet égard, les justifications énoncées révèlent une conception de la réalité religieuse comme une donnée de l'expérience personnelle et sociale qu'il importe de prendre en considération dans l'éducation :

L'enseignement culturel des religions veut répondre pour sa part aux quatre buts que l'État doit assigner à l'école en vue d'assurer à l'élève une formation adéquate comme citoyen : il permet aux jeunes d'accéder aux biens culturels en matière religieuse ; il leur assure d'accéder à une pluralité

de points de vue qui sont susceptibles de contribuer à la formation progressive d'un jugement moral autonome et critique; il leur permet de développer des attitudes de tolérance, mieux d'appréciation envers les différentes manières, religieuses comme séculières, de concevoir le monde; enfin, il contribue à se socialiser à un «nous» enrichi par l'appropriation et l'appréciation éventuelle des différents héritages religieux, ceux que la tradition chrétienne a légués à ses habitants dès l'origine, en même temps que les diverses traditions minoritaires qui se sont progressivement ajoutées au patrimoine originel (p. 211).

La publication de ce rapport a précédé l'une des plus importantes commissions parlementaires de l'histoire, où les différents groupes ou personnes intéressés par la question ont pu proposer leur point de vue. Deux conceptions normatives de l'école, et particulièrement de l'enseignement religieux, se sont affrontées. La hiérarchie catholique, les groupes évangélistes, les théologiens catholiques et l'association des parents catholiques contestaient le fait que l'école ne soit plus le prolongement de l'identité familiale ou nationale (présumée chrétienne). Les grands syndicats et des coalitions réunissant enseignants et enseignantes, personnels de direction d'établissement scolaire, ligue des droits de la personne, etc., concevaient l'école comme le lieu de l'apprentissage du vivre-ensemble et que, dans le prolongement de la neutralité étatique, l'institution scolaire n'était pas le lieu de diffusion d'une foi particulière.

On le voit, les justifications pour un enseignement à propos des religions en cadre scolaire suivent des modèles normatifs de la conception de la citoyenneté propre à chaque contexte national, notamment le degré de méfiance à l'égard des effets présumés de l'appartenance religieuse sur le sentiment d'appartenance à la nation.

Tolérance, réciprocité et compréhension de l'autre

Le Québec et la France se rejoignent désormais sur des arguments relevant de l'éthique du vivre-ensemble, quoique les moyens pour y parvenir diffèrent passablement et demeurent l'indice que les deux sociétés ne se confrontent pas au pluralisme religieux de la même manière: le Québec a opté pour un programme spécifique d'éthique et de culture religieuse alors que la France s'en tient à un apprentissage transversal dans le cadre des autres matières d'enseignement (histoire, littérature, etc.). Examinons les évolutions de ces préoccupations éducatives dans les deux sociétés.

Les justifications pour un enseignement à propos des religions en cadre scolaire suivent des modèles normatifs de la conception de la citoyenneté propre à chaque contexte national, notamment le degré de méfiance à l'égard des effets présumés de l'appartenance religieuse sur le sentiment d'appartenance à la nation.

Des avancées timides sur le terrain scolaire en France

La question de l'enseignement du fait religieux en France incorpore un autre justificatif depuis les années 1980⁹ : celui de l'éducation à la tolérance, au respect réciproque dans une société devenue pluriculturelle et multiconfessionnelle, avec des communautés juive, musulmane et bouddhiste parmi les plus importantes des pays européens. L'école doit accueillir de la même façon des enfants d'origines culturelles, religieuses et idéologiques variées, futurs citoyens destinés à vivre ensemble. Dans ce contexte nouveau, marqué parfois aussi par la montée des intégrismes religieux et des expressions d'intolérance religieuse sur les plans nationaux et internationaux, une meilleure connaissance des religions, et en particulier de leurs liens étroits (pour ce qui relève des monothéismes par exemple), paraît préalable au respect mutuel des consciences et des différences, à la rencontre et au dialogue¹⁰.

La nécessité de la prise en compte du fait religieux dans l'enseignement fait jusqu'à aujourd'hui l'objet d'un large consensus. Ainsi, le rapport de la commission Stasi évoque une « approche raisonnée des religions comme faits de civilisation »¹¹ afin de mieux comprendre les différentes cultures. Un Arrêté du cahier des charges de la Formation des maîtres évoque une culture commune qui repose « sur la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui » et la nécessité que « tous les professeurs bénéficient d'une formation solidement ancrée dans un apprentissage de la pratique de la laïcité »¹².

Pour autant, on peut se demander si le choix français de ne pas créer un enseignement spécifique d'histoire des religions ou de sciences religieuses dispensé par un spécialiste, mais de développer plutôt une approche transversale du fait religieux dans les disciplines scolaires existantes¹³, n'a pas pour risque principal de diluer cet enseignement. Dans un contexte où les élèves ont déjà une vision des religions parcellaire, morcelée, sans cohérence interne ni structuration, n'y a-t-il pas un danger de renforcer cet émiettement, la rencontre du fait religieux se faisant au hasard des divers programmes disciplinaires et des interprétations qui en sont livrées? Ou est-ce le signe que le rapport au pluralisme religieux demeure problématique en France, et tout particulièrement dans le «sanctuaire» qu'est l'école?

9. Comme en témoignent différents sondages réalisés au cours des dernières années. En 1988 (sondage SOFRES-Encyclopaedia Universalis), 42 % des sondés considèrent qu'un enseignement d'histoire des religions contribue à développer l'esprit de tolérance. Ce chiffre augmente dans les années suivantes, en 1990 il passe à 44 % (SOFRES - *Télérama*), et en 1991 à 46 % (Louis Harris - *Monde de l'Éducation*), exprimant ainsi l'attente sociale la plus importante. En septembre 2000, il s'élève à 69 % (CSA-Le Monde et Notre Histoire). Si, dans le dernier sondage, mené en 2005 (TNS/SOFRES- *Télérama*), il a diminué, passant à 57 %, il reste toujours le premier objectif assigné à l'enseignement du fait religieux.
10. Ce point de vue est défendu aussi bien par des politiques au plus haut niveau de l'État comme le Président de la République, Jacques Chirac, qui considère que l'enseignement du fait religieux peut conforter « l'esprit de tolérance chez nos jeunes concitoyens, en leur donnant les moyens de mieux se respecter les uns les autres » dans *L'enseignement du fait religieux*. (2003). Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002, SCEREN/CRDP de Versailles, p. 9. Un philosophe comme Paul Ricoeur pense également qu'il faut initier les élèves « à la problématique pluraliste des sociétés contemporaines » dans *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvie et Marc de Launay*. Paris : Hachette Littératures, 2002 (1995), p. 197.
11. *Laïcité et République. Rapport au Président de la République*. Commission présidée par Bernard Stasi, Paris : La Documentation française, 2004, p. 137.
12. Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres publié au journal officiel du 28 décembre 2006.
13. Principalement l'histoire, le français, la philosophie, les langues et les arts.

Un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse au Québec comme contribution à l'éducation à la citoyenneté

Le Québec a opté pour un modèle normatif d'une école commune redéfinie dans un sens pluraliste¹⁴. Les orientations annoncées des nouveaux programmes d'éthique et de culture religieuse¹⁵ sont voulues comme une contribution à l'éducation citoyenne. Elles sont plus nettement définies qu'en France et engagent plus fermement le gouvernement, le ministère de l'Éducation et les lois scolaires. L'énoncé politique du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports affirme clairement que le nouveau programme vise à « favoriser le vivre-ensemble » (MELS, 2005, p. 7). Pour y parvenir, le cours d'éthique et de culture religieuse vise trois grands objectifs. Premièrement, la familiarisation avec l'héritage religieux du Québec inclut tant les religions chrétiennes que le judaïsme et les spiritualités amérindiennes. Deuxièmement, l'ouverture à la diversité religieuse veut permettre à l'élève de s'ouvrir à cette diversité et à son apport à la société québécoise. Enfin, on veut permettre au jeune de se situer de façon réfléchie dans l'univers des convictions (MELS, p. 10).

Cette perspective éducative adoptée par le gouvernement n'a pas soulevé de grands débats en 2005, comme ce fut le cas en 1999 sur la laïcisation scolaire. On peut présumer que les mentalités étaient davantage préparées. La majorité de la population se montre généralement ouverte aux vertus de la compréhension, de la tolérance, du respect. Toutefois, face à la diversité religieuse concrètement affirmée dans l'espace public, surtout scolaire, on peut rapidement voir surgir des inquiétudes que la religion n'envahisse un domaine désormais séculier. Mais une éducation à la religion visant à favoriser le vivre-ensemble, les attitudes d'ouverture et la reconnaissance des droits fondamentaux conserverait-elle une légitimité par exemple aux yeux des étudiantes qui se verraient refuser le droit de porter le voile islamique dans cette école? La question n'est pas que théorique. Elle implique une problématique plus vaste qu'un programme scolaire, mais dans laquelle celui-ci prend place : le rapport d'une société au pluralisme et à la normativité sociale.

Plusieurs réactions hostiles aux signes religieux visibles, au Québec comme en France, nous font supposer la prégnance d'une matrice imaginaire, sans doute non reconnue comme telle, mais aisément « activée » pour redire le *nous* majoritaire. Une matrice catholique, vidée de son contenu dogmatique et dissociée d'une autorité normative extérieure, sécularisée, qui fournit la représentation d'un ensemble de valeurs « présumées » partagées, quoique vaguement définies¹⁶. Les débats autour de la laïcité, dans les deux contextes, laissent présumer de la validité de cette hypothèse.

14. La conception d'un contrôle communautaire de l'éducation ou d'instance de reproduction de la culture majoritaire n'est pas disparue pour autant, bien qu'elle ait perdu la bataille de la normativité dominante du modèle scolaire. Les écoles privées religieuses (subventionnées par l'État pour un maximum de 55 %) demeurent un lieu accessible à ce type de reproduction, mais elles sont proportionnellement beaucoup moins nombreuses que dans le système français.

15. En expérimentation au moment d'écrire ces lignes.

16. Voir M. Milot, « Être non en tant que semblable, mais en tant que différent », *Les Cahiers du 27 juin*, 2007, 3, 2, p. 25.

Une laïcité perçue comme menacée ou menaçante

L'école française « sanctuarisée »

Un rapport du Groupe de travail présidé par André Rossinot sur « La laïcité dans les services publics », remis au ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy en septembre 2006, dans le contexte de la célébration du centenaire de la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État, note que si une approche des religions comme faits de civilisation est indispensable à la compréhension de la société, et compatible avec le caractère laïque de l'enseignement public « la situation actuelle n'est pas satisfaisante [car] l'enseignement du fait religieux est [...] dans un contexte de priorités multiples et de tendance à l'allégement des programmes, victime du syndrome du saupoudrage. En outre, la formation des enseignants est généralement insuffisante, sur les plans tant académique que pédagogique, alors que les sollicitations dont ils font l'objet de la part des élèves tendent à se multiplier » (p. 37-38). Il faut donc améliorer non seulement les connaissances sur les religions mais aussi approfondir la réflexion sur les enjeux pédagogiques de l'enseignement du fait religieux dans le cadre de la laïcité scolaire. Pour autant, il n'est pas question de créer une nouvelle matière, mais de développer un enseignement transversal à partir des lettres, de l'histoire, de la philosophie et des disciplines artistiques. Une insistance particulière est également accordée à l'apprentissage des valeurs communes qui pourrait s'appuyer sur une « charte de la laïcité et de la citoyenneté dans l'enseignement ».

On est donc devant une situation relativement paradoxale où il y a consensus des acteurs éducatifs¹⁷ ou de la classe politique¹⁸ pour dispenser un enseignement du fait religieux en évitant cependant de créer une nouvelle discipline. En même temps, ce qui est fait dans le cadre de l'enseignement semble insuffisant ou insatisfaisant au regard des objectifs qui lui sont assignés. Pour autant, on ne propose pas de changement significatif, peut-être par peur de porter atteinte à une laïcité qui serait ainsi mise à mal.

Dans l'argumentaire qui consiste à refuser la création spécifique d'un enseignement du fait religieux, la laïcité est souvent invoquée sans que sa portée ne soit pour autant précisée. Elle relève parfois ou bien d'un impensé ou bien d'un discours incantatoire. Car au-delà de la raison d'ordre pratique, liée en particulier à l'éventuelle surcharge horaire et matérielle d'une nouvelle discipline, il faut analyser les raisons d'ordre théorique probablement plus profondes qui s'opposent à un enseignement particulier et traduisent parfois une alliance objective des opposés.

17. Que ce soit la Ligue de l'enseignement, qui, la première, dès 1982, a évoqué dans son Assemblée générale, la nécessité d'étudier les religions à l'école sans en faire pour autant une discipline spécifique ou bien les syndicats d'enseignants (par exemple la Fédération syndicale unitaire) favorables aux conclusions du rapport Debray en 2002 tout en souhaitant rester vigilants quant au respect de la liberté de conscience des élèves. Même un philosophe comme Henri Pena-Ruiz, ardent défenseur de la laïcité, pense que la connaissance des mythologies et des religions peut élargir le champ des connaissances dans *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité*, Paris, PUF, 1999, p. 340.

18. À l'occasion du débat parlementaire consacré à la loi d'orientation sur l'école en février 2005, le député Jean-Pierre Brard a proposé un amendement suggérant « dans le respect de la liberté de conscience, et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire », qui a été largement voté dans le cadre du rapport annexé à la loi par des députés de toutes sensibilités politiques.

Pour certains, tel le cardinal Lustiger, le religieux est irréductible à une approche scientifique et à un discours critique distancié, qui relève pour lui de « l'utopie », voire du « phantasme »¹⁹. Au-delà de cette impossibilité à concevoir un enseignement scientifique des faits religieux, d'autres craintes s'expriment : celle d'ôter aux religions leur sens, en les renvoyant au passé, ainsi que leur dimension existentielle, dont la seule approche intellectuelle ne peut rendre compte; celle également d'un certain relativisme, puisque parler aux élèves, sur un même plan, des différentes religions pourrait avoir pour effet de « niveler » les religions.

À l'opposé de ces appréhensions, manifestées le plus souvent par des catholiques, d'autres craignent le danger de dérive vers un enseignement confessionnel. La philosophe Catherine Kintzler évoque l'« infiltration » des religieux et voit dans l'instauration de l'histoire des religions une discipline « cheval de Troie » du retour des religions dans l'École laïque²⁰. Cette seconde crainte d'une éventuelle cléricatisation de cet enseignement est beaucoup plus largement partagée. Il faut dire que ces inquiétudes sont alors nourries par les prises de position de Jean-Paul II, lors du Symposium européen sur l'enseignement de la religion dans l'école publique en 1991. Il y déclare qu'« une réflexion élargie à tout le continent [européen] sur l'enseignement de la religion à l'école publique apparaît opportune [...] comme une contribution primordiale à la construction d'une Europe qui soit fondée sur ce patrimoine de culture chrétienne commun [...] selon l'interprétation authentique et intégrale qu'en donne l'Église catholique [qui conduira] à la redécouverte des origines chrétiennes de l'Europe »²¹. L'objectif de cet enseignement étant de « promouvoir la connaissance, la rencontre du contenu de la foi chrétienne », il est nécessairement confessionnel. Il faut préciser que la délégation française a refusé de voter cette déclaration.

Tous les rapports officiels défendent un traitement transversal du fait religieux, de peur en particulier d'une confusion éventuelle avec un enseignement de type confessant, ainsi cette appréhension du prosélytisme est nommément désignée dans le rapport Rossinot (2006). Ce refus d'un enseignement spécifique n'est pas nouveau, mais il traduit une sorte de résistance à une approche compréhensive des religions en privilégiant une approche extérieure et factuelle qui relève de l'observable.

La fragile laïcité de l'école québécoise

On retrouve au Québec des inquiétudes similaires à celles formulées en France, tant en ce qui concerne la laïcité menacée (d'autant plus que celle-ci est perçue comme récemment acquise au Québec) que la laïcité menaçante (notamment par certains membres de l'épiscopat).

Au Québec, le modèle de relations entre l'État et les religions n'a jamais eu pour objectif la définition d'une citoyenneté assimilatrice des différences. Il vise à favoriser la tolérance, la non-éviction de l'altérité et la valorisation de la diversité. Cette

19. Interview donnée à *La Vie*, n° 2378, 28 mars 1991, p. 63.

20. « Non au cheval de Troie », *Le Monde des Débats*, décembre 1992.

21. *La Documentation catholique*, 7 juillet 1991 p. 618-619 (p. 619).

visée est manifeste dans les décisions juridiques, dans les pratiques d'accommodements raisonnables, dans l'acceptation des expressions d'appartenance religieuse dans l'espace public (considérant que la laïcité est une caractéristique des institutions publiques et non pas des individus). On la retrouve aussi dans les différents énoncés de politiques et dans plusieurs avis émanant des organismes gouvernementaux, et dans la décision récente du gouvernement de mettre en place dans les écoles des programmes d'enseignement culturel des religions afin de favoriser, entre autres, une meilleure compréhension de la diversité religieuse.

Les arguments avancés concernant la contribution à l'éducation à la citoyenneté du cours d'éthique et de culture religieuse prennent sens dans une conception de la laïcité comme ouverture au pluralisme. Mais ils ne manquent pas de soulever l'inquiétude de ceux et celles qui considèrent que la religion prend déjà trop de place dans la sphère publique, notamment dans l'espace scolaire. Toutefois, on ne peut isoler le discours éducatif sur la religion des politiques ou réglementations plus générales qu'adoptent les écoles concernant l'expression religieuse des élèves : le port des signes religieux, les demandes d'accommodement pour des raisons religieuses, etc. On observe que la laïcité se trouve mobilisée par certaines personnes comme instrument discursif de légitimation de positions qui exigent, *in fine*, l'éviction de l'altérité religieuse « visible » à l'école afin de préserver son caractère laïque.

À l'opposé, d'autres voix se font entendre pour décrier la laïcisation scolaire et surtout, les objectifs du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. Ainsi, le cardinal Ouellet, archevêque de Québec, a qualifié la décision gouvernementale à cet effet de «totalitarisme d'État». Il nie à l'État toute compétence de décider ce qui doit être enseigné dans les écoles à propos de la religion catholique. Il accuse le gouvernement de mainmise excessive sur la «liberté religieuse» et brandit le spectre du relativisme inhérent au type d'enseignement qui sera obligatoire dans les écoles.

À la messe d'ouverture du dernier Conclave, le cardinal Joseph Ratzinger, élu pape le lendemain sous le nom de Benoît XVI, provoqua quelque remous en qualifiant la mentalité dominante de l'Occident sécularisé de «dictature du relativisme». Avec sa réforme actuelle de l'enseignement religieux à l'école, l'État québécois favoriserait cette mentalité en reléguant la religion au domaine privé tout en s'emparant de l'interprétation du phénomène religieux à l'école²².

Toutefois, il semble bien que ces réactions négatives aient très peu de chances d'avoir quelque impact que ce soit, puisque les décisions gouvernementales sur la question ont été prises à la suite de larges consultations publiques²³ et les programmes

22. Propos de Mgr Ouellet, archevêque de Québec et Primat de l'Église catholique canadienne, publiés dans le quotidien *Le Soleil*, le 26 février 2007, p. 19.

23. Les sondages publics permettent d'observer un intérêt croissant de la part des parents pour un enseignement sur les religions, hors de toute perspective confessionnelle. En 1998 (Milot et Proulx, 1999), les parents Québécois favorisaient ce type d'enseignement dans une proportion de plus de 60 % (les parents catholiques dans une proportion moindre, soit 48 %). Un sondage canadien cinq ans plus tard indiquait un taux de préférence de l'ordre de 75 % (CRIC, 2004).

d'éthique et de culture religieuse sont déjà élaborés. Mais ces résistances témoignent tout de même d'une nostalgie d'un Québec catholique.

Conclusion

Au Québec comme en France, la prise en compte de la diversité religieuse dans la formation des élèves demeure une question délicate, comme en témoignent les réactions contrastées à ce sujet. Entre la volonté démocratique de susciter chez les élèves la connaissance et la compréhension des faits de la réalité personnelle et sociale et celle, moins explicite, d'arracher les consciences à l'influence de représentations jugées radicalement contradictoires avec la raison et l'autonomie, l'écart peut parfois se trouver plus mince qu'on ne le croit. Entrent en concurrence ou même en conflit frontal différentes valeurs démocratiques ou divers systèmes normatifs qui définissent une nation (prédominance de l'appartenance citoyenne ou de l'autonomie de pensée, égalité des sexes, etc.). À cet égard, la problématique religieuse constitue un excellent révélateur de l'impact des politiques nationales sur les choix éducatifs et les résistances qu'ils suscitent dans la prise en compte du pluralisme religieux.

Références bibliographiques

- AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT (1989). Assemblée générale (Section de l'intérieur) n 346.893, 27 novembre 1989.
- BAUBEROT, J. (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Le Seuil, 364 p.
- BORNE, D. et Willaime, J.-P. (2007). *Enseigner les faits religieux, quels enjeux?*, Paris : Armand Colin.
- COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, 42 p.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (1999). *Mémoire à la Commission de l'Assemblée nationale sur l'éducation et la place de la religion à l'école*, 21 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final*, 90 p.
- COMMISSION STASI (2004). *Laïcité et République. Rapport au Président de la République*, Commission présidée par Bernard Stasi. Paris : La Documentation française, 166 p.

- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2004). *Laïcité et diversité religieuse : l'approche québécoise : avis présenté à la ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration*. Montréal : Conseil des relations interculturelles, 105 p.
- CENTRE DE RECHERCHES ET D'INFORMATION CANADIEN (2004). *Moins de Canadiens croient en l'importance de pratiquer une religion*.
http://www.cric.ca/fr_re/analys/index.html
- DEBRAY, R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : Odile Jacob/ SCEREN, 60 p.
- ESTIVALÈZES, M., (2005). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Paris : Presses universitaires de France.
- PROGRAMME NATIONAL DE PILOTAGE. DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003). *L'enseignement du fait religieux*. Actes du séminaire national interdisciplinaire organisé à Paris les 5, 6 et 7 novembre 2002. Versailles : SCEREN/CRDP de Versailles, 376 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE (1999). *Laïcité et religions. Perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, 282 p.
- JOUTARD, P. (1990). Enseigner l'histoire des religions. *Éducation et Pédagogies*, n° 7, « Laïcité, le sens d'un idéal », p. 81-87.
- MESSNER, F., PRÉLOT, P.-H., WOEHRLING, J.-M. (Dir.) (2003). *Traité de droit français des religions*. Paris : Litec, XVII, 1317 p.
- MILOT, M. (2007). Être non en tant que semblable, mais en tant que différent. *Les Cahiers du 27 juin*, vol 3, n° 2, p. 22-25.
- MILOT, M. et PROULX, J.-P. (1999). *Les attentes à l'égard de la religion à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec, 498 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse*. Québec : Gouvernement du Québec, 14 p.
- RAPPORT ROSSINOT (2006). *La laïcité dans les services publics*. Rapport du groupe de travail présidé par Monsieur André Rossinot présenté le 13 septembre 2006, 50 p.